Composante du produit nº 82-003-X au catalogue de Statistique Canada
Rapports sur la santé

Article

Mesures des résultats au chapitre du langage à partir de l'Enquête sur les enfants autochtones

par Leanne C. Findlay et Dafna E. Kohen

Janvier 2013

Statistique Canada Statistics Canada

Canada

Comment obtenir d'autres renseignements

Pour toute demande de renseignements au sujet de ce produit ou sur l'ensemble des données et des services de Statistique Canada, visiter notre site Web à www.statcan.gc.ca.

Vous pouvez également communiquer avec nous par :

Courriel à infostats@statcan.gc.ca

Téléphone entre 8 h 30 et 16 h 30 du lundi au vendredi aux numéros sans frais suivants :

- Service de renseignements statistiques 1-800-263-1136
- Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants 1-800-363-7629
- Télécopieur 1-877-287-4369

Programme des services de dépôt

- Service de renseignements 1-800-635-7943
- Télécopieur 1-800-565-7757

Comment accéder à ce produit

Le produit n° 82-003-X au catalogue est disponible gratuitement sous format électronique. Pour obtenir un exemplaire, il suffit de visiter notre site Web à www.statcan.gc.ca et de parcourir par « Ressource clé » > « Publications ».

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir à ses clients des services rapides, fiables et courtois. À cet égard, notre organisme s'est doté de normes de service à la clientèle que les employés observent. Pour obtenir une copie de ces normes de service, veuillez communiquer avec Statistique Canada au numéro sans frais 1-800-263-1136. Les normes de service sont aussi publiées sur le site www.statcan.gc.ca sous « À propos de nous » > « Notre organisme » > « Offrir des services aux Canadiens ».

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

© Ministre de l'Industrie, 2012

Tous droits réservés. L'utilisation de la présente publication est assujettie aux modalités de l'entente de licence ouverte de Statistique Canada (http://www.statcan.gc.ca/reference/licence-fra.html).

This publication is also available in English.

Note de reconnaissance

Le succès du système statistique du Canada repose sur un partenariat bien établi entre Statistique Canada et la population du Canada, ses entreprises, ses administrations et les autres établissements. Sans cette collaboration et cette bonne volonté, il serait impossible de produire des statistiques exactes et actuelles.

Signes conventionnels

Les signes conventionnels suivants sont employés dans les publications de Statistique Canada :

.	indisponible pour toute période de référence
..	indisponible pour une période de référence précise
...	n'ayant pas lieu de figurer
0	zéro absolu ou valeur arrondie à zéro
0[s]	valeur arrondie à 0 (zéro) là où il y a une distinction importante entre le zéro absolu et la valeur arrondie
[p]	provisoire
[r]	révisé
x	confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*
[E]	à utiliser avec prudence
F	trop peu fiable pour être publié
*	valeur significativement différente de l'estimation pour la catégorie de référence (p<0,05

Mesures des résultats au chapitre du langage à partir de l'Enquête sur les enfants autochtones

par Leanne C. Findlay et Dafna E. Kohen

Résumé

Contexte
Les compétences liées à la parole et au langage représentent une étape importante du développement de tous les enfants et l'une des formes les plus courantes de retard de développement chez les enfants autochtones. Toutefois, les indicateurs des résultats des enfants autochtones au chapitre du langage au niveau de la population sont limités.

Donnéees et méthodes
On a utilisé les données de l'Enquête sur les enfants autochtones (EEA) pour examiner les mesures du langage chez les enfants autochtones âgés de 2 à 5 ans. Les réponses aux questions de l'EEA concernant les habiletés dans n'importe quelle langue ont été examinées dans le cadre d'analyses factorielles exploratoires, afin de déterminer des indicateurs possibles du langage. On a examiné la validité des concepts en procédant à une régression des résultats au chapitre du langage sur certaines caractéristiques sociodémographiques dont on sait qu'elles sont associées au langage chez les enfants.

Résultats
Quatre résultats au chapitre du langage ont été déterminés et nommés : expression orale du langage, compréhension mutuelle, narration d'une histoire, et difficultés de la parole et du langage.

Interprétation
La conceptualisation des questions de l'EEA en indicateurs distincts du langage peut être utilisée par les chercheurs qui examinent les résultats au chapitre du langage chez les jeunes enfants autochtones.

Mots-clés
Compréhension, retard de langage, développement du langage, troubles de la parole, apprentissage verbal.

Auteures
Leanne C. Findlay (613-951-4648; leanne.findlay@statcan.gc.ca) et Dafna E. Kohen (613-951-3346; dafna.kohen@statcan.gc.ca) travaillent à la Division de l'analyse de la santé de Statistique Canada, Ottawa (Ontario) K1A 0T6.

L'une des formes les plus courantes de retard de développement chez les enfants autochtones a trait au langage[1,2], des troubles de la parole et du langage étant déclarés par les parents de jusqu'à 10 % des enfants autochtones[3,4]. Les déficits de la parole et du langage et les retards à ce chapitre rendent compte de la part la plus élevée des diagnostics de besoins spéciaux[5].

Le langage se développe rapidement au cours de la première enfance et des années préscolaires. La période de 0 à 60 mois est la plus précaire au chapitre du développement du langage et la plus opportune pour favoriser l'apprentissage du langage et intervenir pour remédier aux difficultés[6]. Les interventions précoces produisent de meilleurs résultats que les interventions tardives[7]. Même avant l'entrée de l'enfant à l'école, les faiblesses au chapitre du langage sont associées à des problèmes de comportement ou d'attention[8,9], à une moins grande maturité scolaire[10,11] et à un niveau plus faible de performance cognitive[12], de littératie et de réussite scolaire[13,14]. Par ailleurs, le développement précoce du langage est important pour l'inclusion sociale et l'identité culturelle[15].

Les connaissances concernant le développement du langage chez les enfants autochtones sont limitées[16-18]. Jusqu'à récemment, les enfants autochtones n'étaient pas ciblés dans les études de cohorte longitudinales nationales canadiennes (p. ex. l'« Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes »[19] et « Comprendre la petite enfance »)[20].

Des outils de contrôle, d'évaluation et de diagnostic ont été élaborés et uniformisés sur la base d'une population générale d'enfants canadiens, dont la plupart ont l'anglais ou le français comme première langue[21]. Ces outils ne tiennent pas compte des différences culturelles dans les profils de développement de la parole[22] ou de l'utilisation du français ou de l'anglais non standard[23], et ils sont souvent administrés par des personnes qui ne sont pas familières avec les pratiques sociolinguistiques ou les différences culturelles des Autochtones. Par conséquent, les compétences linguistiques des enfants autochtones[22,24] peuvent être sous-estimées.

Des outils uniformisés permettent d'évaluer des domaines comme l'*expression orale* du langage – la production du langage (parole) – et l'aspect *réceptif* du langage – la compréhension du langage[10,25,26]. Toutefois, il se peut que

d'autres indicateurs soient plus pertinents pour les enfants autochtones. Par exemple, les interactions dans lesquelles l'accent est mis sur les échanges réciproques – compréhension mutuelle – et la narration d'une histoire peuvent être importantes pour le développement précoce[22,24,27-29]. Toutefois, ni la compréhension mutuelle ni la narration d'une histoire n'est couramment décrite comme un indicateur du langage dans les ouvrages publiés.

Afin d'éviter d'avoir à dépendre de mesures uniformisées, on a beaucoup utilisé les données déclarées par les mères pour l'étude de l'acquisition du langage et des compétences linguistiques des enfants de cultures non occidentales[21,30,31]. En fait, étant donné que la validité des mesures d'évaluation du langage existantes est contestable pour les enfants autochtones[24,27], les données déclarées par les parents représentent une bonne source d'information de rechange.

L'objectif de la présente étude est de décrire comment les réponses recueillies auprès des parents/tuteurs d'un échantillon d'enfants autochtones (vivant à l'extérieur des réserves) représentatif au niveau national, dans le cadre de l'Enquête sur les enfants autochtones (EEA) de 2006[32], pourraient être utilisées comme indicateurs du langage. Comme la présente étude a trait au développement du langage en général, on examine les résultats pour tout dialecte ou langue, plutôt que pour une langue autochtone en particulier.

Méthodes

On a utilisé les données de l'EEA pour examiner les résultats au chapitre du langage des enfants autochtones de 2 à 5 ans. L'EEA a été élaborée par Statistique Canada et par des conseillers autochtones provenant de toutes les régions du pays. Elle et a été menée conjointement par Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada. La population cible était constituée des enfants des Premières nations vivant à l'extérieur des réserves, des enfants métis et des enfants inuits. (Même si dans l'EEA, on utilise le terme « Indien de l'Amérique du Nord », le terme « Premières nations » est utilisé tout au long du présent document.) L'enquête excluait les enfants vivant dans des réserves dans les provinces; toutefois, tous les enfants vivant dans les territoires et les enfants de certaines collectivités de Premières nations au Québec ont été inclus. L'échantillon a été sélectionné à partir des enfants de moins de 6 ans identifiés dans le cadre du Recensement de 2006 comme étant des Indiens de l'Amérique du Nord et/ou des Métis et/ou des Inuits, et/ou comme ayant un statut d'Indien des traités ou d'Indien inscrit, et/ou comme appartenant à une bande indienne, et/ou comme ayant des antécédents autochtones. Le taux de réponse global a été de 81 %, ce qui a donné un échantillon de 12 845 enfants représentant une population d'environ 135 000 enfants autochtones de moins de 6 ans. Des données détaillées concernant l'échantillon et l'enquête sont disponibles ailleurs[32].

L'échantillon de la présente étude était constitué d'enfants de 2 à 5 ans identifiés comme ayant une ou plusieurs identités autochtones ($n = 7\,417$). Les parents/tuteurs des enfants de moins de 2 ans n'avaient pas à remplir toutes les sections du questionnaire de l'EEA ayant trait aux résultats en matière de langage.

Mesures

Caractéristiques sociodémographiques

Le parent/tuteur (un parent biologique dans le cas de 90 % des enfants des Premières nations vivant à l'extérieur des réserves, de 94 % des enfants métis, et de 81 % des enfants inuits) a déclaré l'âge et le sexe de l'enfant, le niveau de scolarité du parent/tuteur et la structure familiale (ménage à un ou à deux parents). Le revenu du ménage, tiré du Recensement de 2006, a été corrigé en fonction du nombre de personnes dans le ménage.

Résultats au chapitre du langage

Ont été explorées dans la présente analyse toutes les questions de l'EEA qui rendent compte des résultats des enfants au chapitre du langage.

On a demandé au parent/tuteur :

- « Est-ce que l'enfant a déjà exprimé ses besoins par des phrases complètes? »
- « Est-ce que l'enfant a déjà exprimé ses besoins par deux ou trois mots? »
- « Est-ce que l'enfant a déjà exprimé ses besoins par un seul mot? »
- « Est-ce que l'enfant a déjà exprimé ses besoins par des sons, autrement que par des pleurs? »

Les options de réponses étaient les suivantes : « oui, tout le temps », « la plupart du temps », « parfois », « rarement » et « non ».

Sur une échelle de Likert à cinq points (tout le temps, la plupart du temps, parfois, rarement et jamais), on a demandé aux parents/tuteurs :

- « À quelle fréquence d'autres personnes peuvent-elles comprendre ce qu'il/elle dit? »
- « À quelle fréquence l'enfant vous comprend-il/elle lorsque vous lui parlez? »
- « À quelle fréquence pouvez-vous comprendre ce qu'il/elle dit? »

On a aussi demandé aux participants à l'enquête si l'enfant « a déjà raconté ou répété une histoire dans ses propres mots » ou « a déjà fait un dessin et ensuite raconté une histoire au sujet de son dessin » (oui/non).

Enfin, on a demandé aux participants à l'enquête si l'enfant avait des difficultés de la parole ou du langage et, le cas échéant, si celles-ci avaient été diagnostiquées. À ceux ayant déclaré qu'une difficulté de la parole ou du langage avait été diagnostiquée, on a demandé si l'enfant avait reçu des traitements.

Analyses

On a procédé à une analyse factorielle exploratoire (AFE) avec rotation Geomin au moyen d'un estimateur par les moindres carrés pondérés robustes (WLSMV, polychorique), afin de déterminer si les questions rendaient compte d'un seul facteur ou d'un ensemble de facteurs de base. Pour résoudre le problème des

effets de plafonnement, les questions ont été considérées comme des variables catégoriques. L'analyse a été effectuée en un premier temps pour tous les enfants autochtones confondus, puis séparément pour chaque groupe autochtone (Premières nations vivant à l'extérieur des réserves, Métis et Inuits.). La corrélation des facteurs identifiés s'explique par une rotation Geomin[33].

Des poids factoriels ont été produits pour chaque variable; ceux-ci représentent la mesure dans laquelle la variable rend compte du facteur latent sous-jacent. Les catégories de poids factoriel étaient les suivantes : faible (poids de ,32 à ,44); moyen (,45 à ,54); bon (,55 à ,66); très bon (,63 à ,70), et excellent (,71 et plus)[34].

Pour déterminer le nombre de facteurs à retenir de l'AFE, on a effectué une analyse parallèle. Le nombre de facteurs déterminé correspond au nombre de valeurs propres obtenues pour l'ensemble de données qui sont supérieures au nombre de celles obtenues à partir d'ensembles de données générés de façon aléatoire[35].

On a exclu de l'AFE deux réponses oui/non concernant la narration d'une histoire et les difficultés de la parole et du langage, parce que les questions concernant la parole et le langage ont été administrées aux parents différemment (en utilisant une échelle différente) par rapport aux autres questions sur le langage.

L'indice d'ajustement comparatif (CFI)[36] et l'indice d'ajustement de Tucker-Lewis (TLI)[37], ainsi que la racine de l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (RMSEA)[38], ont servi à évaluer la qualité de l'ajustement du modèle et le caractère approprié de la structure factorielle. Des valeurs CFI et TLI de 0,90 ou plus indiquent un ajustement acceptable[37,39], et une valeur RMSEA de 0,06 ou moins indique un ajustement adéquat[37]. La statistique du test du chi-carré (χ^2) n'a pas été déclarée en raison de sa sensibilité à la taille de l'échantillon[38].

Enfin, pour évaluer la validité des questions sur le langage, on a réalisé la régression d'un ensemble de facteurs sociodémographiques dont on sait qu'ils sont associés au langage (sexe et âge de l'enfant, revenu du ménage, niveau de scolarité des parents/tuteurs et structure familiale) sur les scores aux quatre résultats au chapitre du langage. S'inspirant de recherches antérieures, on a supposé que le sexe masculin[40], le faible revenu du ménage[41,42], le faible niveau de scolarité des parents/tuteurs[43] et le statut de parent seul étaient associés à des résultats plus faibles au chapitre du langage. À partir de la structure factorielle révélée par l'AFE et en créant une moyenne pour les deux questions oui/non sur la narration d'une histoire, les scores pour chaque facteur ont été utilisés dans des régressions linéaires, prédisant les indicateurs de l'expression orale du langage, de la compréhension mutuelle et de la narration d'une histoire. Une régression logistique a permis de prédire la cote exprimant le risque d'avoir des difficultés de la parole et du langage, puis une régression des difficultés de la parole et du langage sur les trois autres indicateurs du langage a servi à vérifier la validité des concepts de façon plus approfondie.

La préparation des données et le calcul des statistiques descriptives se sont faits en SAS, version 9.1 et les analyses factorielles (AFE) ont été effectuées au moyen de MPLUS, version 6.11[33]. Seuls les cas pour lesquels il n'y avait pas de données manquantes, pour ni l'une ni l'autre des questions, ont été inclus dans l'AFE (n = 6 681). L'avantage de MPLUS par rapport à SAS pour l'AFE est que MPLUS permet d'inclure les questions sous forme de variables catégoriques ordonnées plutôt que sous forme de variables continues. On a utilisé les poids de sondage normalisés de l'enquête dans les analyses descriptives et de régression, afin de tenir compte de la probabilité inégale de sélection des participants à l'enquête, de la non-réponse et de la stratification a posteriori. Une méthode *bootstrap* a été appliquée pour produire les estimations de la variance[44].

Résultats

Analyse factorielle exploratoire

Deux facteurs ont émergé et ont été étiquetés expression orale du langage et compréhension mutuelle (RMSEA = ,034; CFI = ,999; TLI = ,997) (tableau 1). Le maintien de deux facteurs a été appuyé par l'analyse parallèle : les valeurs propres des deux facteurs de l'AFE étaient supérieures aux deux premières valeurs propres de l'analyse parallèle. L'analyse a révélé une structure simple, dans laquelle chaque question se retrouve sur un seul facteur (avec d'excellents poids factoriels). Les facteurs étaient significativement corrélés (r = ,53).

Tableau 1
Poids factoriels pour les questions sur le langage de l'Enquête sur les enfants autochtones, population à domicile de 2 à 5 ans, Canada, 2006

Question	Facteur 1 Expression orale du langage	Facteur 2 Compréhension mutuelle
À quelle fréquence l'enfant exprime-t-il ses besoins par des phrases complètes?	**0,699**	0,289
À quelle fréquence l'enfant exprime-t-il ses besoins par deux ou trois mots?	**1,003**	-0,003
À quelle fréquence l'enfant exprime-t-il ses besoins par un seul mot?	**1,002**	-0,003
À quelle fréquence l'enfant exprime-t-il ses besoins par des sons, autrement que par des pleurs?	**0,997**	0,002
À quelle fréquence d'autres personnes peuvent-elles comprendre ce qu'il/elle dit?	0,052	**0,849**
À quelle fréquence l'enfant vous comprend-il/elle lorsque vous lui parlez?	0,119	**0,506**
À quelle fréquence pouvez-vous comprendre ce qu'il/elle dit?	-0,050	**0,935**

Nota : Les valeurs en gras indiquent que la question influe sur le facteur correspondant.
Source : Enquête sur les enfants autochtones de 2006.

Expression orale du langage

Dans l'EEA, les questions sur l'expression orale du langage ont été posées de façon séquentielle, c'est-à-dire que l'on a demandé aux parents si les enfants utilisaient des phrases pour exprimer leurs besoins et, le cas échéant, à quelle fréquence. Aux fins de l'attribution des scores, si les enfants utilisaient des phrases, on a présumé qu'ils étaient capables d'utiliser des niveaux de communication nécessitant des compétences plus faibles « tout le temps ». Toutefois, cette démarche crée un numérateur (et un dénominateur) artificiel pour les fréquences des niveaux plus faibles de compétences en communication, et soulève aussi un problème de non-indépendance des réponses aux questions sur l'expression orale du langage. Par conséquent, une mesure globale de l'expression orale du langage a été créée à partir d'une hiérarchie de compétences supposée, les phrases représentant les plus compliquées, suivies par l'utilisation de deux ou de trois mots, puis d'un mot, puis de sons. Un score global à l'expression orale du langage a été créé, un score de16 indiquant que l'enfant utilisait des phrases tout le temps (15 = la plupart du temps, 14 = parfois, 13 = rarement), de 12, qu'il utilisait deux ou trois mots tout le temps, de 8, qu'il utilisait un seul mot tout le temps, et de 4, qu'il utilisait des sons tout le temps. Un score de 0 à l'expression orale du langage indique que l'enfant n'utilise jamais de sons pour communiquer (tableau 2).

Même si cette stratégie crée un score continu pour l'expression orale du langage, la normalité de la distribution pose un problème, étant donné que seulement 33 % de l'échantillon n'a pas reçu le score maximum de 16. L'analyse du rapport entre le score à l'expression orale du langage et l'âge de l'enfant porte à croire qu'au fur et à mesure que les enfants avancent en âge, le pourcentage de ceux qui atteignent les scores maximums augmente (39 % à 2 ans; 81 % à 5 ans).

Compréhension mutuelle et narration d'une histoire

On a calculé les scores moyens pour les résultats se rapportant à la compréhension mutuelle et à la narration d'une histoire, à partir de trois questions dans le cas de la compréhension mutuelle (cohérence interne (α) = ,73) et de deux questions dans celui de la narration d'une histoire (α = ,73) (tableau 2). Du fait du petit nombre de questions servant à constituer chaque score, seuls les cas comportant des données complètes ont été inclus dans les calculs. Un effet de plafonnement a émergé pour les deux indicateurs, 38 % de l'échantillon ayant obtenu le score maximum pour la compréhension mutuelle (12 % à 2 ans; 59 % à 5 ans), et 77 % ayant obtenu le score maximum pour la narration d'une histoire (43 % à 2 ans; 94 % à 5 ans).

Difficultés de la parole et du langage

Les difficultés de la parole et du langage déclarées par le parent/tuteur constituaient le dernier indicateur du langage. On a aussi demandé aux participants à l'enquête si celles-ci avaient été diagnostiquées et si l'enfant avait reçu des traitements à cet égard. Dans l'échantillon des 2 à 5 ans de l'EEA, 12 % des enfants avaient une difficulté de la parole ou du langage et, parmi ceux-ci, 75 % avaient reçu un diagnostic. Parmi les enfants chez qui une difficulté de la parole ou du langage avait été diagnostiquée, 82 % avaient reçu des traitements.

Groupes d'identité autochtone

D'autres analyses ont permis d'examiner si les questions se retrouvaient sur une structure factorielle analogue pour chaque groupe autochtone (Premières nations vivant à l'extérieur des réserves n = 3 257; Métis n = 2 454; Inuits n = 1 061). Les questions étaient associées à deux facteurs semblablement nommés chez les trois groupes (Premières nations : RMSEA = 0,054, CFI = 0,997, TLI = 0,992, corrélation entre les facteurs (r) = ,49; Métis : RMSEA = 0,011, CFI = 1,00, TLI = 1,00, r = ,57; Inuits : RMSEA = 0,029, CFI = 0,999, TLI = 0,997, r = ,41). Des difficultés de la parole et du langage ont été déclarées pour 13 % des enfants des Premières nations de 2 à 5 ans vivant à l'extérieur des réserves et 12 % des enfants métis (chez 75 % de ceux-ci, la difficulté avait

Tableau 2
Structure des questions pour les résultats au chapitre du langage et moyenne pour l'Enquête sur les enfants autochtones, population à domicile de 2 à 5 ans, Canada, 2006

Sous-échelle	Question	Score moyen	Erreur-type	Fourchette
Expression orale du langage	À quelle fréquence l'enfant exprime-t-il ses besoins par des phrases complètes?	15,07	0,02	1 à 16
	À quelle fréquence l'enfant exprime-t-il ses besoins par deux ou trois mots?			
	À quelle fréquence l'enfant exprime-t-il ses besoins par un seul mot?			
	À quelle fréquence l'enfant exprime-t-il ses besoins par des sons, autrement que par des pleurs?			
Compréhension mutuelle	À quelle fréquence d'autres personnes peuvent-elles comprendre ce qu'il/elle dit?	4,50	0,01	1 à 5
	À quelle fréquence l'enfant vous comprend-il/elle lorsque vous lui parlez?			
	À quelle fréquence pouvez-vous comprendre ce qu'il/elle dit?			
Narration d'une histoire	Est-ce que l'enfant a déjà raconté ou répété une histoire dans ses propres mots?	0,84	0,00	0 à 1
	Est-ce que l'enfant a déjà fait un dessin et ensuite raconté une histoire au sujet de son dessin?			

Source : Enquête sur les enfants autochtones de 2006.

été diagnostiquée, et parmi ceux qui avaient reçu un diagnostic, plus de 80 % avaient reçu des traitements). Parmi les enfants inuits, 7 % avaient des difficultés de la parole ou du langage et, parmi ceux-ci, 70 % avaient reçu un diagnostic. Parmi les enfants inuits ayant reçu un diagnostic de difficulté de la parole ou du langage, 71 % avaient reçu des traitements.

Associations avec les caractéristiques sociodémographiques

Afin de vérifier la validité des quatre indicateurs compris dans la présente analyse, on a examiné les associations avec les caractéristiques sociodémographiques dont on sait qu'elles sont liées au développement du langage chez l'enfant. Sauf pour la structure familiale, toutes les caractéristiques étaient associées dans la direction prévue à l'expression orale du langage, à la compréhension mutuelle et à la narration d'une histoire (tableau 3). De façon plus particulière, les garçons affichaient des scores plus faibles que les filles, et les enfants les plus âgés ainsi que les enfants vivant dans les ménages ayant les revenus les plus élevés et dont le parent/tuteur avait un niveau de scolarité élevé affichaient des scores supérieurs aux autres. Par ailleurs, les garçons et les enfants les plus âgés étaient plus susceptibles que les filles et les enfants plus jeunes d'avoir des difficultés de la parole ou du langage, et les enfants vivant dans les ménages ayant les revenus les plus élevés étaient moins susceptibles d'avoir des difficultés de la parole ou du langage, comparativement aux enfants dans les ménages ayant des revenus plus faibles. Enfin, les enfants ayant des scores élevés pour l'expression orale du langage, la compréhension mutuelle et la narration d'une histoire étaient moins susceptibles que ceux ayant des scores faibles d'avoir des difficultés de la parole ou du langage, même une fois pris en compte l'âge et le sexe de l'enfant, le revenu du ménage, le niveau de scolarité du parent/tuteur et le statut de parent seul.

Discussion

On a établi que les mesures des résultats sur le plan du langage chez l'enfant qui sont propres aux Autochtones font défaut[18]. La présente étude décrit comment créer des indicateurs du langage à partir des données recueillies dans le cadre de l'EEA. Quatre résultats distincts en ont été tirés : expression orale du langage, compréhension mutuelle, narration d'une histoire et difficultés de la parole et du langage. L'expression orale du langage, un concept couramment évalué dans les travaux publiés (mais au moyen d'outils uniformisés, comme l'échelle de vocabulaire en images de Peabody[25]), montre la capacité des enfants à s'exprimer. La compréhension mutuelle met l'accent sur l'importance d'un partenaire communicatif et d'interactions dans les deux sens. La narration d'une histoire en tant que résultat au chapitre du langage est propre à la présente étude et repose sur des compétences jugées importantes dans certaines cultures autochtones[18]. Le dernier indicateur, à savoir les difficultés de la parole et du langage déclarées par le parent, revêt une importance particulière pour les enfants autochtones.

Il se peut que les enfants autochtones fassent l'apprentissage du langage différemment des enfants non autochtones et que l'on doive par conséquent utiliser des méthodes d'évaluation adaptées à leur culture. Par exemple, la culture inuite traditionnelle met davantage l'accent sur la compréhension que sur l'expression du langage dans la première enfance, les parents/tuteurs définissant le langage en fonction de la compréhension des concepts et des directives, plutôt qu'en fonction du vocabulaire[15]. Il se peut que les enfants autochtones aient moins recours à l'expression orale du langage que les autres enfants (en étant appelés à parler moins souvent, par exemple), ce qui pourrait avoir une incidence sur l'interprétation des résultats des tests normalisés[24,28]. Par ailleurs, les difficultés sur le plan du langage doivent peut-être être examinées dans le contexte de la collectivité ou de la culture[16]. Selon Gould[22], le dépistage des troubles de la parole et du langage est entravé par la dépendance trop grande à l'égard d'outils uniformisés, lesquels sont fréquemment administrés par des évaluateurs non autochtones. Ainsi, même si les mesures

Tableau 3
Analyse de régression prédisant les résultats au chapitre du langage, population à domicile de 2 à 5 ans, Canada, 2006

	Expression orale du langage			Compréhension mutuelle			Narration d'une histoire			Difficultés de la parole et du langage		
											Intervalle de confiance de 95 %	
Prédicteur	Bêta	Erreur-type	p	Bêta	Erreur-type	p	Bêta	Erreur-type	p	Rapport de cotes	de	à
Sexe masculin	-0,46*	0,05	0,00	-0,13*	0,01	0,00	-0,08*	0,01	0,00	2,35*	1,99	2,78
Âge (mois)	0,05*	0,00	0,00	0,01*	0,00	0,00	0,01*	0,00	0,00	1,02*	1,02	1,03
Revenu du ménage	0,07*	0,01	0,00	0,02*	0,00	0,00	0,00*	0,00	0,02	0,88*	0,84	0,93
Scolarité du parent/tuteur	0,14*	0,03	0,00	0,02*	0,01	0,00	0,03*	0,00	0,00	1,03	0,96	1,11
Parent seul	-0,05	0,05	0,33	0,00	0,01	0,76	-0,01	0,01	0,10	1,02	0,86	1,22

* significatif à $p \leq 0,05$
Source : Enquête sur les enfants autochtones de 2006

Ce que l'on sait déjà sur le sujet

- Les déficits au chapitre de la parole et du langage sont une forme courante de retard de développement chez les enfants autochtones.
- Les connaissances concernant le développement du langage chez les enfants autochtones sont limitées.

Ce qu'apporte l'étude

- À partir des données de l'Enquête sur les enfants autochtones de 2006, ont été calculés quatre résultats distincts au chapitre du langage : l'expression orale du langage, la compréhension mutuelle, la narration d'une histoire, et les difficultés de la parole et du langage.
- Ces indicateurs peuvent être utiles pour la recherche concernant les résultats propres aux enfants autochtones au chapitre du langage.

utilisées aux fins de la présente étude reflètent peut-être les perceptions des parents/tuteurs, elles prennent peut-être en compte également l'incidence de la culture sur le développement du langage.

Limites

La présente étude comporte plusieurs limites. En premier lieu, la structure factorielle et les indicateurs ne sont pas généralisables à la population des réserves. En deuxième lieu, les questions des quatre sous-échelles se limitent aux questions posées dans le cadre de l'EEA, de sorte qu'elles ne représentent vraisemblablement qu'en partie les concepts correspondants dans les travaux publiés. Par exemple, aux fins de la présente étude, la compréhension mutuelle a été définie comme étant la capacité de l'enfant de comprendre le langage et d'être compris, mais il ne s'agit peut-être pas là d'un concept généralement évalué à l'aide d'outils uniformisés. Des effets de plafonnement ont été observés dans plusieurs cas où les réponses ont été déclarées par le parent/tuteur. Cela donne à penser que l'on devrait peut-être tenir compte dans les enquêtes ultérieures d'une gamme de compétences plus vaste, ainsi que de réponses provenant d'évaluateurs multiples (p. ex. observateurs, fournisseurs de soins). Enfin, l'étude n'explore pas les facteurs culturels qui peuvent influer sur l'apprentissage du langage chez l'enfant.

Conclusion

L'analyse décrit quatre indicateurs du langage pouvant être calculés à partir de l'Enquête sur les enfants autochtones : l'expression orale du langage, la compréhension mutuelle, la narration d'une histoire et les difficultés de la parole et du langage. Ces indicateurs sont fondés sur des données représentatives des populations nationales d'enfants des Premières nations vivant à l'extérieur des réserves, d'enfants métis et d'enfants inuits et sont par conséquent utiles pour la recherche sur les résultats en matière de langage se rapportant spécifiquement aux Autochtones. ■

Remerciements

Les auteurs reconnaissent avec gratitude la contribution de Cameron McIntosh, Rubab Arim et Amanda Thompson au manuscrit. Le présent document a reçu le soutien de la Direction de la recherche stratégique d'Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. Les points de vue exprimés dans le document ne représentent pas nécessairement ceux d'Affaires autochtones et Développement du Nord Canada.

Références

1. Conseil canadien sur l'apprentissage, *L'état de l'apprentissage au Canada*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007.
2. Ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux, *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques – Le Programme et les participants (2001)*, Ottawa, ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux, 2002.
3. L.C. Findlay et T. Janz, « La santé des enfants des Premières nations vivant hors réserve et des enfants métis de moins de 6 ans », *Rapports sur la santé*, 23(1), 2012, p. 31-40.
4. L.C. Findlay et T. Janz, « The health of Inuit children under age 6 in Canada », *International Journal of Circumpolar Health*, 71, 2012.
5. S. de Leeuw, J. Fiske et M. Greenwood, *Rural, Remote, and North of 51: Service Provision and Substance Abuse Related Special Needs in British Columbia's Hinterlands*, Prince George, British Columbia, University of Northern British Columbia Task Force on Substance Abuse, 2002.
6. R. Owens, *Language Development, Fifth Edition*, Boston, Allyn and Bacon, 2001.
7. J.J. Heckman, « Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children », *Science*, 312(5782), 2006, p. 1900-1902.
8. D. Arnold, « Co-occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys: a preliminary evaluation of patterns and mechanisms », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 1997, p. 317-330.
9. T.J. Sabol et R.C. Pianta, « Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school », *Child Development*, 83(1), 2012, p. 282-299.
10. G.J. Duncan, A. Clasessen, A. Huston *et al.*, « School readiness and later achievement », *Developmental Psychology*, 43(6), 2007, p. 1428-1446.

11. L. Justice, K.L. Pence Turnbull, R.P. Bowles et L. Skibbe, « School readiness among children with varying histories of language difficulties », *Developmental Psychology*, 45(2), 2009, p. 460-476.

12. A. Capute, « Using language to track development », *Patient Care*, 21(19), 1987, p. 60-70.

13. P. Silva, S. Williams et R. McGee, « A longitudinal study of children with developmental language delay at age three: Later intelligence, reading and behaviour problems », *Developmental Medicine and Child Neurology*, 26, 1987, p. 630-640.

14. A.R. Young, J.H. Beitchman, C. Johnson *et al.*, « Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 2002, p. 635-645.

15. J. Ball, « Supporting young Indigenous children's language development in Canada: A review of research on needs and promising practices », *The Canadian Modern Language Review*, 66(1), 2009, p. 19-47.

16. Santé Canada, *Indicateurs de santé comparables des Premières nations*, Ottawa, Santé Canada, 2005.

17. J. Smylie, *Indigeneous Children's Health Report: Health Assessment in Action*, Toronto, Keenan Research Centre, 2009.

18. J. Ball, *Aboriginal Young Children's Language and Literacy Development: Research Evaluating Progress, Promising Practices, and Needs*, Ottawa, Canadian Language and Literacy Networked Centre of Excellence, 2007.

19. Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Manuel de l'utilisateur des micro-données, cycle 1, diffusion 2* (Fichier de microdonnées à grande diffusion, nº 89M0015GPF au catalogue), Ottawa, Statistique Canada, 1996.

20. Ressources humaines et Développement des compétences Canada, *Évaluation sommative de l'initiative Comprendre la petite enfance*, Gatineau, Québec, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2011.

21. J. Ball et M. Lewis, « Talking points: What can speech-language partners contribute to Aboriginal early childhood development? », dans C. St. Aubin, éd. *Compendium on Aboriginal Early Child Development*, Ottawa, Canadian Child Care Federation, 2005.

22. J. Gould, « Non-standard assessment practices in the evaluation of communication in Australian Aboriginal children », *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22(8), 2007, p. 643-657.

23. B. Bernhardt, J. Ball et J. Deby, « Cross-cultural issues in assessment of phonology », dans S. McLeod, éd. *The International Guide to Speech Acquisition*, Albany, New York, Delmar Thomson Learning, 2007.

24. L. Bernacki Jonk, *Aboriginal and Non-Aboriginal Mothers' Views on Language Acquisition*, Winnipeg, Manitoba, University of Manitoba, 2009.

25. L.M. Dunn et L. Dunn, *Examiners Manual for the PPVT-3: Peabody Picture Vocabulary Test Third Edition*, Circle Pines, Minnesota, American Guidance Service, 1997.

26. M.F. Gardner, *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test Revised*, Novato, California, Academic Therapy, 1990.

27. J. Ball et P. Janyst, *Screening and Assessment of Indigenous Children: Community-University Partnered Research Findings*, Policy brief presented at Early Years Policy Forum, Vancouver, 2008.

28. D. Pesco, « Language socialization in Canadian Aboriginal communities », dans P.A. Duff et N.H. Hornberger, éd. *Encyclopedia of Language and Education, Volume 8: Language Socialization*, New York, Springer Science and Business Media, 2008, p. 273-285.

29. M.J. Norris, « Les langues autochtones du Canada », *Tendances sociales canadiennes*, 51, 1998, p. 16.

30. J.R. Johnston et M.Y.A. Wong, « Cultural differences in beliefs and practices concerning talk to children », *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 2002, p. 916-926.

31. N. Simmons et J.R. Johnston, « Cross-cultural difference in beliefs and practices that affect the language spoken to children: Mothers with Indian and Western heritage », *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 2007, p. 445-465.

32. Statistique Canada, *Enquête sur les enfants autochtones, 2006: Guide des concepts et méthodes*, Ottawa, ministre de l'Industrie, 2008.

33. L.K. Muthén et B.O. Muthén, *Mplus User's Guide. Sixth Edition*, Los Angeles, California, Muthén and Muthén, 2010.

34. B.G. Tabachnick et L.S. Fidell, *Using Multivariate Statistics. Fourth Edition*, Boston, Allyn and Bacon, 2001.

35. J.C. Hayton, D.G. Allen et V. Scarpello, « Factor retention decisions in Exploratory Factor Analysis: A tutorial on parallel analysis », *Organizational Research Methods*, 7(2), 2004, p. 191-205.

36. P.M. Bentler, « Comparative fit indexes in structural models », *Psychological Bulletin*, 107, 1990, p. 238-246.

37. L.R. Tucker et C. Lewis, « A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis », *Psychometrica*, 38, 1973, p. 1-10.

38. M.W. Brown et R. Cudeck, « Alternative ways of assessing model fit », dans K.A. Bollen et J.S. Long, éd. *Testing Structural Equation Models*, Newbury Park, California, Sage Publications, 1993.

39. L. Hu et P.M. Bentler, « Cut-off criteria for fit indices in conventional criteria versus new alternative », *Structural Equation Modelling*, 6, 1999, p. 1-55.

40. J.E.V. Lloyd et C. Hertzman, « How neighborhoods matter for rural and urban children's language and cognitive development at kindergarten and grade 4 », *Journal of Community Psychology*, 38(3), 2010, p. 293-313.

41. G.J. Duncan, J. Brooks-Gunn et P.K. Klebanov, « Economic deprivation and early childhood development », *Child Development*, 65, 1994, p. 296-318.

42. M.F. Braves, G.J. Brunetti et W.H. Slater, « The reading vocabularies of primary-grade children of varying geographic and social backgrounds », dans J.A. Harris et L.A. Harris, éd. *New Inquiries in Reading Research and Instruction*, Rochester, New York, National Reading Conference, 1982, p. 99-104.

43. K. Magnuson, H. Sexton, P. Davis-Kean et A. Huston, « Increases in maternal education and young children's language skills », *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 2009, p. 319-350.

44. K.F. Rust et J.N.K. Rao, « Variance estimation for complex surveys using replication techniques », *Statistical Methods in Medical Research*, 5(3), 1996, p. 281-310.

45. M. Crago, « Development of communicative competence in Inuit children: Implications for speech language pathology », *Communication Disorders Quarterly*, 13, 1990, p. 73-83.

46. A. Eriks-Brophy, J. Quittenbaum, D. Anderson et T. Nelson, « Part of the problem or part of the solution? Communication assessments of Aboriginal children residing in remote communities using videoconferencing », *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22, 2008, p. 589-609.